



Ojeda, R. (2019). Educación Física en contextos no formales: ¿un aporte en la formación del profesorado? Análisis desde la percepción de estudiantes y centros de práctica. *Journal of Sport and Health Research*. 11(Supl 2):75-90.

Original

EDUCACIÓN FÍSICA EN CONTEXTOS NO FORMALES: ¿UN APORTE EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO? ANÁLISIS DESDE LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y CENTROS DE PRÁCTICA

PHYSICAL EDUCATION IN NON-FORMAL CONTEXTS: A CONTRIBUTION IN TEACHER TRAINING? ANALYSIS FROM THE PERCEPTION OF STUDENTS AND PRACTICE CENTERS

Ojeda, R.¹;

¹Universidad Católica de Temuco

Correspondence to:
Rodrigo Luis Andrés Ojeda Nahuelcura
 Universidad Católica de Temuco
 Rudecindo Ortega 02950. Temuco, Chile
 Tel. +56989073417
 Email: rojeda@uct.cl

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
 Martos (Spain)*



Received: 17/03/2019
 Accepted: 15/04/2019



RESUMEN

El objetivo de este estudio ha sido analizar la valoración que tienen los estudiantes de Pedagogía en educación física y los encargados de las instituciones colaboradoras respecto al Prácticum de Educación física en contextos no formales y determinar los aspectos positivos/negativos del proceso. La experiencia se desarrolla en una asignatura asociada a la carrera de Educación Física de una universidad chilena, y que tiene por objeto el desarrollo de un prácticum durante cinco meses en contextos educativos no formales, tales como: (a) centros vinculados al deporte formativo y de alto rendimiento; (b) centros vinculados a la administración y gestión deportiva; (c) centros vinculados a la actividad física y salud comunitaria; (d) gimnasios y centros de actividad física vinculados al campo del fitness. Participan de la experiencia 32 estudiantes y 18 centros representados por sus respectivos encargados. El plan de análisis de los datos consideró la realización de codificación abierta axial y selectiva de datos, mediante el apoyo del programa Atlas Ti 6.0, a partir de entrevistas semiestructuradas y focus group. Los resultados evidencian que los aspectos positivos del proceso de prácticum con mayor valoración son: (a) fortalecimiento de las competencias actitudinales; (b) nuevos aprendizajes (c) aplicabilidad de la teoría; (d) autonomía; (e) adaptación al contexto (e) trabajo colaborativo; (f) desarrollo personal y profesional; (g) nuevos contextos y oportunidad laboral. Y los aspectos negativos del proceso de prácticum en contextos no formales son: (a) supervisión insuficiente; (b) falta de retroalimentación; (c) descoordinación entre centros de prácticas y universidad; (d) ampliar oferta de centros de práctica; (e) horas insuficientes; (f) diversificación de estrategias formativas y (g) débil formación en TIC.

Palabras clave: (3-10).

Formación docente, Evaluación, Educación Física, Educación no formal, Competencias.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the assessment of the students of Pedagogy in physical education and those in charge of collaborating institutions regarding the Physical Education Practicum in non-formal contexts and to determine the positive / negative aspects of the process. The experience is developed in a subject associated to the Physical Education program of a Chilean university, and which aims to develop a practicum for five months in non-formal educational contexts, such as: (a) centers linked to training and high performance in sports (b) centers linked to sports administration and management; (c) centers related to physical activity and community health; (d) gyms and physical activity centers linked to the field of fitness. In the experience there is a participation of 32 students and 18 centers represented by their respective managers. The data analysis plan considered the use of open axial and selective coding of data, through the support of the Atlas Ti 6.0 program, based on semi-structured interviews and focus groups. The results show that the positive aspects of the practicum process that were better assessed are: (a) strengthening of attitudinal competencies; (b) new learnings (c) applicability of the theory; (d) autonomy; (e) adaptation to the context (e) collaborative work; (f) personal and professional development; (g) new contexts and job opportunity. And the negative aspects of the practicum process in non-formal contexts are: (a) insufficient supervision; (b) lack of feedback; (c) lack of coordination between practice centers and universities; (d) expand offer of practice centers; (e) insufficient hours; (f) diversification of training strategies and (g) weak TIC training.

Keywords: (3-10).

Preservice Teacher Education, Assessment, Physical Education, Practicums, Nonformal Education, Competences.



INTRODUCCIÓN

Contextos internacionales y requerimientos a las universidades en la formación de profesionales

A partir de los años setenta, los sistemas productivos de los países comenzaron a generar cambios sustanciales en sus formas de operar. Transitaron de ser mercados económicos nacionales a mercados globalizados. Esto se debió principalmente a las nuevas exigencias de productividad y competitividad, además por el desarrollo tecnológico y conocimientos aplicados en todos los niveles productivos (Delicado, Trujillo & García, 2018; Rodríguez, Del Valle & De la Vega, 2017). Esto generó que todas las instituciones involucradas tuvieron que modificar sus estructuras de los mercados de trabajo y sus formas de gestionar y organizar sus procesos (Aguado, González, Antúnez, & de Dios, 2017).

Durante los años noventa, Canadá, EEUU, España y Reino Unido, entre otros países, avanzaron en diferentes iniciativas que permitieron modificar las formas de comprender la formación para el trabajo. Para dar respuesta a estas nuevas demandas surgen los Modelos de Gestión por Competencias, ya que permiten a las personas desarrollar con mayor eficiencia su trabajo.

De modelos tradicionales a modelos competenciales

A partir de la Declaración de Bolonia, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos iniciaron un proceso de transformación. Es así como las universidades asumen estos nuevos desafíos formativos, entendiendo que son una institución de educación superior que tiene entre sus fines principales la preparación de profesionales altamente cualificados que van a desempeñar diversos puestos de responsabilidad en distintos campos laborales (Ramírez-García, González-Fernández & Salcines-Talledo, 2018).

Las universidades pretenden tener un impacto directo en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad. Además de compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente. Todo eso a través de la transformación en sus formas de entender el proceso de enseñanza aprendizaje.

Esto significó modificar la estructura universitaria y transitar de los modelos históricos que orientaban a las universidades, tales como, el modelo napoleónico,

modelo de Humboldt y el modelo de universidad formativa hacia los modelos competenciales (López, 2018).

Las universidades transitaron de los modelos tradicionales centrados casi exclusivamente en el conocimiento a modelos competenciales centrados en desempeños contextualizados y que permitieran responder a la demanda social actual (Amor & Serrano, 2018). Estos modelos competenciales tienen las ventajas de (a) fomentar la transparencia en los perfiles académicos y profesionales de las titulaciones; (b) desarrollar un nuevo paradigma en educación centrada en el estudiante; (c) ofrecer alternativas de aprendizaje permanente y de una mayor flexibilidad en la organización del aprendizaje; (d) aumentar los niveles de empleabilidad y ciudadanía; (e) establecer un lenguaje para favorecer el intercambio y el diálogo entre interesados (Jimeno, 2008; Universidad de Deusto, 2003).

El concepto competencia ha sido abordado desde distintos campos del conocimiento, así como desde diversos puntos de vista (Amor, et al, 2018; Meléndez, Leiton & Rodríguez, 2014). Desde la educación, también se puede analizar a partir de las fuentes teóricas, perspectivas y epistemologías que se han utilizado en la conceptualización y aplicación. Principalmente se pueden mencionar el enfoque conductual, funcionalista, constructivista y sistémico-complejo (UCT, 2009). Todos los enfoques en menor o mayor medida responden a las teorías curriculares técnica, práctica y crítica (Ganga, González & Smith, 2015).

En términos generales, en los distintos enfoques se entiende la competencia como un saber actuar de manera pertinente, movilizándolo recursos propios y ajenos para resolver situaciones reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación, estando en condiciones de argumentar y justificar sus decisiones y actuaciones, y haciéndose cargo de los efectos e impactos de los mismos (Perrenaud, 2006; Cedeño, Sánchez & Alonso, 2018; Roca, Sangrá y Cabera, 2018; Valle & Manso, 2018).

Según Tobón (2007), las ventajas de los modelos competenciales por sobre los modelos tradicionales son principalmente: (a) aumento de la pertinencia de los programas educativos; (b) fortalecer los procesos de gestión de la calidad; (c) alinearse a la política



educativa internacional; (d) aumentar la movilidad de los distintos actores del proceso educativo.

Importancia del monitoreo curricular

Uno de los objetivos de las universidades es la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico (MINEDUC, 2009). Deben desarrollar competencias que permitan al egresado insertarse y desarrollarse en el ámbito laboral. Además de formar ciudadanos preparados para interactuar en sociedades cada vez más globalizadas (Passarini, Sosa & Iñigo, 2015).

A partir de los procesos vinculados a la calidad de la Educación Superior, que incluye principalmente los relacionados a la evaluación institucional y posteriores acreditaciones; el proceso de monitoreo ha adquirido una importancia que lleva a la mejora de la gestión universitaria (Mora, 2018). Es fundamental en toda institución universitaria analizar el grado de satisfacción de la formación recibida como también evaluar el impacto que sus estudiantes tienen en sus diversos ámbitos de desempeño académico y profesional (Briseno, Mejía, Cardoso & García, 2014).

Por tanto, el seguimiento y monitoreo curricular de sus estudiantes cumple un rol importante para valorar la pertinencia de los planes y programas de estudio que se imparten en una institución (Amor, et al, 2018). Passarini, Sosa e Iñigo (2015) afirman que el seguimiento y monitoreo debe ser sistematizado, integral y útil para la toma de decisiones; en síntesis, en el marco de un cambio de gestión de las instituciones.

En virtud de todos los antecedentes previamente expuestos, el presente artículo tiene por objetivo: Analizar la valoración que tienen los estudiantes de Pedagogía en educación física y los encargados de las instituciones colaboradoras respecto al Prácticum de Educación física en contextos no formales y determinar los aspectos positivos y negativos del proceso.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

La investigación desarrollada se sustenta en un diseño metodológico cualitativo, dado que intenta comprender e interpretar la realidad que envuelve al

fenómeno de estudio desde el contexto natural en el que tienen lugar los sucesos. En este sentido Guba, (1982, citado en Ruiz, 2003) señala que: “los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, conformadores de la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales” (p.20). Asumiendo desde este enfoque el conocimiento como una producción constructivo-interpretativo, con la finalidad de darle sentido y significado a la realidad a estudiar y así dar cuenta de la situación desde la percepción de los actores involucrados.

Contexto y participantes

La experiencia se desarrolló en una universidad chilena de carácter privado, específicamente en el contexto de una asignatura llamada “Educación Física en Contextos no Formales”. Esta última tiene por objeto que los estudiantes puedan profundizar y valorar el rol del profesor de educación física en contextos de educación no formal, desarrollando competencias genéricas, referidas a orientación a la calidad y aprendizaje autónomo, como también la competencia de la familia ocupacional Investigación y Reflexión pedagógica como también la capacidad de movilizar los distintos saberes disciplinares desarrollados durante los años anteriores y que están asociados a los distintos tipos de saberes: Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Dentro de dicha asignatura se desarrolla un prácticum, que dura cinco meses y que tiene por objetivo que los estudiantes diseñen e implementen una propuesta de mejoramiento centrada en el diagnóstico del centro de práctica. Así como también debe ser capaz de reflexionar sobre su proceso, reconociendo fortalezas y áreas de mejora en cuanto al rol del profesor de educación física en contextos no formales a través de la elaboración de un portafolio de proceso.

Participaron de la investigación de la experiencia 32 estudiantes, así como 18 representantes asociados a las instituciones donde el alumnado realizó su prácticum.

Las instituciones se clasifican en cuatro grandes categorías:

- Deporte y alto rendimiento: incorpora Clubes deportivos, escuelas de iniciación deportiva, centros de alto rendimiento.
- Administración y gestión deportiva: incorpora coordinaciones de deporte de



municipios, coordinaciones de deporte en universidades, instituto nacional del deporte.

- Actividad física y salud comunitaria: incorpora hogares de ancianos, hogares de menores, centro de salud comunitaria, centro de tratamiento del cáncer
- Fitness: incorpora gimnasios.

Procedimiento

La experiencia se llevó a cabo el segundo semestre del año académico 2017. En Chile el calendario académico universitario se desarrolla desde marzo a diciembre.

Al finalizar el semestre, se realizó una entrevista semi estructurada con cada uno de los profesionales del centro. El mismo procedimiento se realizó con los estudiantes. Además, con este último grupo se realizó un grupo focal.

Los participantes fueron previamente informados de la investigación de la experiencia en la que iban a tomar parte. Los individuos entregaron su consentimiento por escrito, estipulando la confidencialidad de identidad.

Recogida y análisis de datos

El plan de análisis de los datos consideró la realización de codificación abierta axial y selectiva de datos, mediante el apoyo del programa Atlas Ti 6.0.

La codificación abierta se llevó a cabo mediante la transcripción de antecedentes brindados por los sujetos ya que se codificó libremente en los textos primarios arrojados por los instrumentos. Con respecto a la codificación axial se reunieron los códigos y se agruparon en categorías, la codificación selectiva se llevó a cabo mediante la identificación y jerarquización de categorías relevantes para llegar a la construcción de Network de significado.

TABLA 1. Categorías y códigos de análisis.

CATEGORIAS	CODIGOS
Aspectos positivos de la práctica	Nuevos contextos Desafíos profesionales Nuevas redes de contacto Oportunidad laboral
Aspectos negativos de la práctica	Supervisión insuficiente Falta de retroalimentación Descoordinación centro de práctica-Universidad Ampliar oferta de centros de práctica Horas insuficientes Diversificación de estrategias Débil formación en TIC
Desarrollo de competencias	Nuevos aprendizajes Aplicabilidad de la teoría Adaptación al contexto Trabajo colaborativo Autonomía Desarrollo personal y profesional

Posteriormente, una vez obtenido los datos, se realizó una triangulación de tipo metodológica (Flick, 2004) en la cual se reunieron los reportes de las técnicas para la recogida de información utilizadas.

Las técnicas de recogida de información fueron a) entrevistas individuales a estudiantes y encargados de los centros de práctica ya que, desde ella, se intenta entender asuntos del mundo cotidiano vividos desde la propia perspectiva de los sujetos” (Steinar, 2011: 34). Además, la flexibilidad con la que cuenta este tipo de entrevistas permite que el entrevistador pida al entrevistado que realice aclaraciones o profundice sobre algún aspecto presente o no en el guion previsto (Corbetta, 2010).

b) Grupo focal a estudiantes, técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador. El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2011).

Las entrevistas y los grupos focales tuvieron tres ejes temáticos:

- ¿Cuáles fueron los aspectos más positivos del proceso de práctica?
- Cuáles fueron las principales debilidades del proceso de práctica? ¿Qué aspectos mejorarías?



- ¿Cuáles fueron los aspectos que más desarrollaste en tu proceso de práctica? (pregunta para estudiantes)
- ¿Cuáles fueron los aspectos que más desarrolló el estudiante en su proceso de práctica? (pregunta para encargados de centros de práctica)

RESULTADOS

A continuación se presentan las redes conceptuales con los principales hallazgos que emergen de lo manifestado por estudiantes y encargados de Centros de práctica:

- (a) Aspectos positivos de la práctica en contextos no formales

A partir de la Figura 1, se aprecia que las principales fortalezas de la práctica en contextos no formales son la sub red Desarrollo de competencias, entendida como la posibilidad que tuvieron los estudiantes de adquirir, desarrollar y profundizar en diversas competencias relacionadas con el ser, hacer, ser y convivir.

En esta red se destacan los códigos: (a) nuevos aprendizajes, entendida por los estudiantes y encargados de centros de práctica como la posibilidad que tuvieron de adquirir nuevos conocimientos propios de ese contexto y que no habían sido abordados en ninguna de las cátedras que habían tenido en la Universidad, esto se ve reflejado en la cita *“Sin duda la experiencia es increíble, el aprender cosas nuevas y buscar información para el crecimiento personal es importante para el desarrollo y crecimiento profesional que como profesores debemos hacer siempre en la educación física”* (Sujeto 25).

Por otra parte se hace mención a la Aplicabilidad de la teoría, entendida como la posibilidad permanente que tiene el estudiante de vincular los aspectos teóricos que ha aprendido en la universidad con las situaciones en contexto real que supone su práctica, esto se ve evidenciado en el cita: *“algo que valoro de esta práctica es la oportunidad tiene uno para aplicar lo que vi en la U, por ejemplo en fisiología, anatomía y que lo pude aplicar”* (Sujeto 10).

Otro código que se releva es Adaptación al contexto, entendida como la capacidad de adaptarse a las

condiciones existentes en su organización e integrarse como uno más de la organización. Esto se aprecia en la cita *“Mi principal fortaleza fue la adaptabilidad que tuve al llegar a una tienda en donde no había espacio para entrenar a un sujeto, como se me pedía a mí, entonces lo que realice es buscar un lugar que tuviera las características necesarias para llevar a cabo mi rol”* (Sujeto 5).

Consistentemente con los códigos anteriores, los entrevistados valoran el desarrollo en la competencia de Autonomía, entendida como la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje y que es capaz de resolver problemas del ámbito profesional que se le presentan por sí solo integrando modelos teóricos y necesidades del contexto. Esto se ve corroborado en la cita que dice *“Junto con mis compañeros no tan solo en los momentos de las horas presenciales de la cátedra hablábamos sobre la práctica, sino que también en otros momentos de nuestro diario vivir, en donde se generaba un dialogo con el fin apoyar las actividades realizadas, tanto para mí de forma personal mejorar mi desempeño, y a la vez mejorar el desempeño de ellos en su respectiva práctica”* (Sujeto 17).

Otra de las competencias valoradas positivamente es la de Trabajo colaborativo, definida como la capacidad de participar y trabajar con el equipo solicitando y ofreciendo colaboración para cumplir con los objetivos institucionales. Lo anterior se ve reflejado en la cita *“En realidad había de todo tipo de personas, pero así es la vida, siempre nos vamos encontrando con gente distinta en nuestro camino y eso es parte del proceso y los logros, poder compartir, relacionarnos en un contexto totalmente diferente a la zona de confort de la que estamos acostumbrados”* (Sujeto 43).

Para finalizar los resultados más relevantes en la sub red de Desarrollo de Competencias, se destaca el código Desarrollo personal y profesional, entendida como el positivo impacto que logró su proceso de prácticum en el desarrollo y adquisición de competencias personales y profesionales. Esto se refleja a través de la cita *“Queda demostrado en la evaluación del centro de practica que mi conducta durante la practica siempre fue la mejor, demostrando respeto y responsabilidad al momento de participar en las actividades además de los*



momentos en los cuales nos encargaban responsabilidades siempre cumplimos” (Sujeto 8).

Otros aspectos valorados en forma positiva por los entrevistados, son los siguientes:

Nuevos Contextos, entendida como la posibilidad que tuvieron los estudiantes de conocer y valorar otras áreas de desarrollo profesional. *“También por otro lado fue una experiencia laboral que en un comienzo no sabía que esto existía, ahora terminando el proceso me creo un experto en el área y en un futuro sin lugar a dudas que voy a aplicar todos los conocimientos adquiridos en esta práctica y porque no también todo lo expuesto en charlas durante el proceso de la asignatura, que nos mostró diferentes caminos para poder desarrollar nuestra profesión en diversas áreas de toda índole”* (Sujeto 10).

Consistentemente con el código anterior, los entrevistados mencionan el código Oportunidad laboral, entendida como la posibilidad concreta de nuevas oportunidades laborales futuras, como también la de quedar trabajando luego de finalizar su prácticum. *“Valoro esta experiencia de práctica en un contexto no formal, muy significativa, donde logré evidenciar una nueva fuente laboral en el cual se puede ejercer a futuro”* (Sujeto 6).

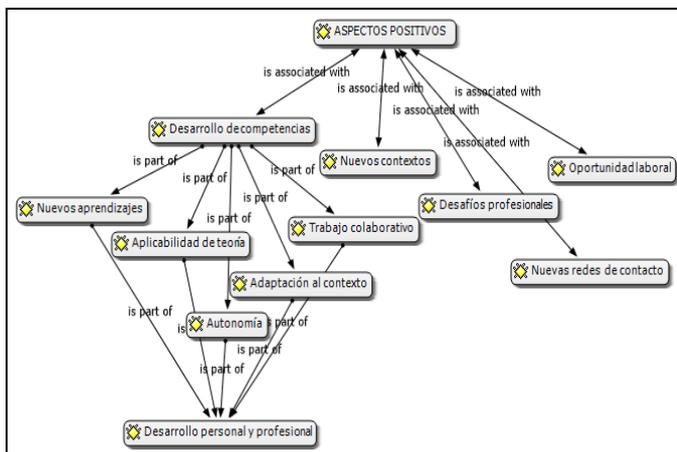


Figura 1: Aspectos positivos de la práctica en contextos no formales

(b) Aspectos negativos de la práctica en contextos no formales

A partir de la Figura 2, se pueden apreciar las principales debilidades planteadas por los estudiantes y encargados de Centros de práctica.

El código que tiene mayor peso es Supervisión insuficiente, entendida como el escaso o nulo proceso de acompañamiento in situ por parte de los profesores de la universidad en su proceso de prácticum. Esto se ve reflejado en la cita *“Otro punto que se puede mejorar es el tema de ir a supervisar a cada uno en las prácticas, ya que esta vez si hubo supervisor, pero con una vez no se maneja todos los antecedentes que uno trabaja durante el desarrollo de la práctica”* (Sujeto 19).

Asociado a lo anterior se menciona la Falta de retroalimentación, como otro aspecto deficitario en el proceso de práctica. Esto se corrobora en la cita *“debían haber más reuniones personales para conversar sobre el proceso entre profesor y alumno ya que muchas veces uno se siente un tanto solo en el proceso y necesita consejos o a veces simplemente que lo escuchen, solo eso agregaría mucho más en la cátedra. Ya que es un proceso nuevo y requiere mucha ayuda docente”* (Sujeto 4).

También es valorado negativamente la Descoordinación entre los Centros de Práctica-Universidad, esto se refleja en la cita *“los profesores del ramo y la supervisora del mismo centro de práctica tengan una comunicación previa antes de la presentación del practicante y que estén de acuerdo que es lo que le van a pedir”* (Sujeto 25).

Otro aspecto a mejorar según los entrevistados es Ampliar la Oferta de Centros de Prácticas, entendida como la posibilidad de gestionar una mayor cantidad y diversidad de instituciones que permitan ampliar las posibilidades de los estudiantes. La siguiente cita corrobora lo anterior *“Mejoraría ampliar los contextos de centros de práctica, como por ejemplo poder realizarla en deportes emergentes, además de establecer cierto periodo de charlas de más estudiantes con experiencias anteriores”* (Sujeto 14).

Además los estudiantes sugieren establecer una Diversificación de estrategias, que permitan favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje y de monitoreo del proceso de prácticum. *“Un aspecto que mejoraría de los talleres pedagógicos y que lo mencione en mi presentación es incorporar a los*



mentores respectivos de las prácticas y hacerlos participe durante presentaciones de la práctica realizadas a cargo de ellos” (Sujeto 12).

Asimismo los entrevistados mencionan un Desconocimiento de los Centros de Práctica, esto se refiere a establecer estrategias pedagógicas que les permitan conocer con anterioridad y a cabalidad las funciones y tareas a las que se verán enfrentados en los diversos centros de práctica. Esto se ve reflejado en la cita que dice *“es importante que antes de esta práctica se nos muestre más a fondo sobre que se tratan las practicas o se pueda perfeccionar el área de manejo de cada estudiantes, ya que vi a varios compañeros que no era su área y no de pudieron desarrollar bien”* (Sujeto 25).

Además mencionan el código Horas insuficientes, relacionado con la necesidad de ampliar el número de horas de prácticum efectivo, lo que permitirá apropiarse en mayor profundidad de la institución, sus funciones y tareas. Esto se refleja en la cita *“Un aspecto que se podría mejorar, es incorporarle más horas en la práctica, para aprender y lograr adquirir un mayor aprendizaje de estas. Generar que las horas presenciales en la U sean menores, para incorporárselas a la práctica”* (Sujeto 18).

Por último, los entrevistados manifiestan que existe una Débil formación en TIC, principalmente en lo relacionado con utilización de herramientas de ofimática (Word y Excel, principalmente). Esto se corrobora con las siguientes citas *“Los estudiantes debiesen manejar mejor las herramientas tecnológicas”* CE y *“En la U nos enseñan a usar bien el power, pero en la práctica necesitaba hacer planillas de Excel y no sabía nada”* (Sujeto 44).

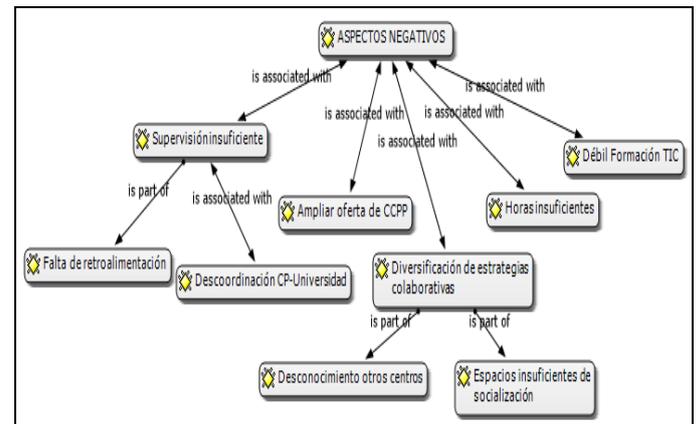


Figura 2: Aspectos negativos de la práctica en contextos no formales.

DISCUSIÓN

A continuación se desarrolla la discusión de los principales resultados a través de dos apartados. El primero está relacionado con los aspectos positivos evidenciados en el proceso de prácticum en contextos no formales: (a) fortalecimiento de las competencias actitudinales; (b) nuevos aprendizajes (c) aplicabilidad de la teoría; (d) autonomía; (e) adaptación al contexto (e) trabajo colaborativo; (f) desarrollo personal y profesional; (g) nuevos contextos y oportunidad laboral. Y el segundo apartado presenta los aspectos negativos del proceso de prácticum en contextos no formales: (a) supervisión insuficiente; (b) falta de retroalimentación; (c) descoordinación centro de prácticas y universidad; (d) ampliar oferta de centros de práctica; (e) horas insuficientes; (f) diversificación de estrategias formativas y (g) débil formación en TIC.

Aspectos positivos del proceso de prácticum en contextos no formales

- (a) Fortalecimiento de las competencias actitudinales.

Uno de los aspectos relevados positivamente por los actores involucrados en el proceso de prácticum es el fortalecimiento de las competencias, principalmente las relacionadas con los aspectos actitudinales, asociadas al ser y al convivir. Esto se condice con lo planteado por diversos autores, respecto a la



importancia de los Prácticum como inmersión en una organización y que permiten desarrollar competencias y aplicarlas (Lluch, Fernández-Ferrer, Pons, & Cano, 2017; Vilà, Aneas & Rajadell, 2014). Además, los procesos de prácticum están considerados por los estudiantes como la etapa más importante de su formación académica, porque es, en su opinión, el momento en el cual toman contacto directo con la realidad y donde realmente conocen como son las instituciones y como se trabajan en ella (Castejón, Santos-Pastor & Cañadas, 2018; Ramírez-García, et al, 2018).

(b) Nuevos aprendizajes

Otro de los aspectos mejor valorados por los sujetos, se relaciona con la adquisición y profundización de nuevos saberes, principalmente actitudinales (saber ser y saber convivir), pero también procedimentales (saber hacer) y conceptuales (saber). Respecto a lo antes expresado, se puede señalar los resultados de esta investigación son coincidentes con estudios anteriores, (Ramírez-García, González-Fernández & Salcines-Talledo, 2018; Tejada & Ruiz, 2013) que muestran que los procesos desarrollados bajo condiciones similares a la realidad profesional y por tanto se consideran situaciones de aprendizaje auténticas centradas en el protagonismo del estudiante, generan una mayor adquisición de competencias personales y profesionales.

Asimismo, Pérez, Valenzuela, Diaz, González y Núñez (2011) expresan que en este tipo de experiencia en particular, los estudiantes tienden a utilizar estrategias profundas de aprendizaje, propendiendo al desarrollo de habilidades superiores del pensamiento, lo que impactará en la adquisición de aprendizajes significativos y perdurables en el tiempo.

(c) Aplicabilidad de la teoría

Los sujetos consideran positivamente que el proceso de prácticum se transforme en un favorecedor de la articulación y aplicación real de la teoría con la práctica y que además establezca una conexión entre el mundo académico y el mundo laboral (Lluch, Fernández-Ferrer, Pons, & Cano, 2017; Valle, et al, 2018). Esto permite a los estudiantes adquirir habilidades prácticas necesarias para comprender la teoría aprendida de forma abstracta durante la carrera

y para fijar los conocimientos teóricos acumulados en los cursos (Casillas, González & Serrate, 2015). Por lo tanto, articulará cognitiva y reflexivamente, la teoría aprendida en la universidad con los conocimientos prácticos derivados de su prácticum en los centros (Latorre & Blanco, 2011; Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012).

(d) Autonomía

La adquisición y fortalecimiento de la autonomía en el proceso de prácticum es uno de los aspectos bien valorados por los sujetos entrevistados. Lo anterior, según López, Benedito y León (2016) y Rodríguez, Molina y Pérez (2018), se puede deber a que las actividades dentro del trabajo del centro de práctica están ligadas a un desempeño en un contexto profesional inmediato, lo que produce un incremento en la motivación de estos.

A su vez, diversos autores plantean que la importancia de la motivación tiene directa implicancia en el aprendizaje de los estudiantes ya que está ligada a procesos de autorregulación, autonomía y proactividad por parte de estos, así mismo, los estudiantes motivados tienden a utilizar estrategias de aprendizaje fortaleciendo sus habilidades superiores del pensamiento lo que impactará en la adquisición de aprendizajes significativos y replicables en el futuro (Pérez, Valenzuela, Diaz, González y Núñez, 2011).

(e) Adaptación al contexto y (f) Trabajo colaborativo.

Una de las competencias más valoradas por los sujetos es la adaptación al contexto, entendida como la capacidad para hacer ajustes sobre la marcha e incorporarlos cuando las condiciones internas o externas cambian (Barrera & Hinojosa, 2017; Serrate, Casillas & González, 2015). Esta competencia suele ser un aspecto común de los sujetos satisfechos, productivos, motivados y comprometidos con la organización (Vásquez, Hernández, Vásquez, Juárez & Guzmán, 2017).

Según Runte-Geidel y Lorente (2014), los prácticum permiten a los estudiantes de pedagogía una permanente contextualización y adaptación al carácter cambiante e incierto que caracteriza la realidad educativa.



Complementariamente a lo antes planteado, se encuentra la competencia de trabajo colaborativo como una de las más valoradas por los sujetos. Esto coincide con otros autores (Amor, et al, 2018; Gutiérrez, Hortigüela, Peral & Pérez, 2018; Scott, 2015), que destacan al trabajo colaborativo como una de las competencias más valoradas por los empleadores, siendo identificada como fundamental para una participación productiva en la sociedad del siglo XXI. Y que según Cornejo (2014), Latorre y Blanco (2011) y Fernández (2018) supone una predisposición al trabajo con todos los miembros de la comunidad educativa.

Dicha competencia significa la integración y colaboración activa en la consecución de objetivos comunes con otras personas, áreas y organizaciones lo que permitirá la búsqueda de soluciones a los desafíos laborales desde una mirada interdisciplinaria (Hernández, Quezada & Venegas, 2016; Rodríguez, et al, 2017).

(g) Desarrollo personal y profesional

Los sujetos participantes de esta investigación, manifiestan la relevancia que tiene el prácticum en el proceso de socialización y la consideran una etapa de especial significación para su profesionalización, por cuanto ofrece a los estudiantes la oportunidad de introducirse y experimentar su actividad profesional en contextos reales, favoreciendo así la construcción de su identidad y su inserción en la futura cultura profesional (Rodríguez, et al, 2018; Runte-Geidel & Lorente, 2014). Representa una oportunidad ideal para tomar decisiones, ejercitar sus competencias en situaciones inciertas y cambiantes, tomar conciencia de la complejidad de su labor, compartir iniciativas con otros profesionales e incrementar y fortalecer su grado de compromiso con la profesión (Latorre & Blanco, 2011; López, 2003; López & Fernández, 2010).

(h) Nuevos contextos y oportunidad laboral.

Por último, y coincidente con investigaciones anteriores, uno de los aspectos valorados positivamente por los estudiantes es la oportunidad que tienen a partir del proceso de prácticum, de conocer nuevos contextos laborales y visualizarlos

como alternativa real de fuente laboral (Latorre & Blanco, 2011)

Según Zabalza (2011), los prácticum debieran estar orientados a facilitar el empleo, a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación, o destinados a enriquecer la formación académica con la experiencia en centros de trabajo. Ya que la experiencia de prácticum es decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de los futuros profesores (Latorre & Blanco, 2011).

Debilidades del proceso de prácticum en contextos no formales

(a) supervisión insuficiente y (b) falta de retroalimentación

Los principales aspectos considerados negativos por los estudiantes y encargados de centros de práctica son los relacionados con la supervisión insuficiente y falta o débiles procesos de retroalimentación del proceso de prácticum. Según López y Fernández (2010), esto se debe al elevado número de estudiantes, como la multiplicidad de funciones asignadas al docente universitario (investigación, docencia, gestión, supervisión) y que representan dificultades para llevar a cabo un adecuado seguimiento y una correcta supervisión por la complejidad y dificultad que entraña el desempeño de esta tarea.

Sin embargo esta es una situación que debe ser abordada por las universidades, ya que diversos autores manifiestan la importancia de la supervisión del prácticum como estrategia de monitoreo y evaluación formativa del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación inicial del profesorado (Andreucci, 2013; Lluch, Fernández-Ferrer, Pons, & Cano, 2017). Y como esta estrategia va en pro de la optimización del desempeño del futuro profesor y de su atención a la formación de capacidades en este actor fundamental de la enseñanza (Korthagen, Loughan & Rusell, 2008)

Según Zabalza (2011) “la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes”.



Sumado a lo anterior, según los resultados se visualiza una débil o escasa retroalimentación del proceso de prácticum por parte de los docentes universitarios. Por tanto se hace necesario fortalecer los espacios de retroalimentación que proporcionen la guía y el apoyo necesarios para que el aprendizaje y la inserción profesional resulten lo más enriquecedores posible (Canabal & Margalef, 2017). En este sentido, Cabrera y Mayordono (2016) coinciden en otorgar a la evaluación y, concretamente, a la retroalimentación un papel muy relevante en la consecución de dichos objetivos. Espacios que deben promover y facilitar el aprendizaje y la autorregulación del mismo por parte de los estudiantes con ayuda de sus tutores del centro y los profesores de la universidad (Rodríguez, et al, 2018; Zabalza, 2011)

En este sentido Canabal y Margalef, (2017), plantean que una de las características que debe tener un observador para lograr una retroalimentación de calidad y desarrolle la autoeficacia, es ser considerado competente por parte de quien recibe la retroalimentación. Independiente de sus características personales, el observador deberá presentarse como un experto cercano, que pueda reconocer los progresos de los estudiantes, así como dar a conocer múltiples soluciones a una problemática determinada, además de dar cuenta de estrategias claras para la solución de problemáticas, entre otros.

(c) Descoordinación entre centros de práctica y universidad

Vinculado a las debilidades planteadas anteriormente, los entrevistados manifiestan que existen descoordinaciones o falta de relación entre los encargados de los centros de práctica y los profesores de la universidad. Esto se aprecia en la poca claridad que hay en los criterios de evaluación del proceso, en los productos solicitados y en la falta de conocimiento previo respecto a las funciones y tareas que los estudiantes deben realizar.

Lo anterior coincide con otras investigaciones (López & Fernández, 2010; Runte-Geidel & Lorente, 2014) que plantean que esto es una crítica recurrente entre los estudiantes que ya ha realizado algún período de prácticas. Además estos autores, consideran que es una situación que debe ser resuelta, dado que no existe tal colaboración y si existe es precaria y está poco articulada, lo que dificulta sustancialmente,

desde su punto de vista, el adecuado desarrollo de un prácticum de calidad

(d) ampliar oferta de centros de práctica y (e) horas insuficientes;

Unos de los aspectos a mejorar que mencionan los estudiantes, es la posibilidad de ampliar y diversificar aún más los centros de práctica disponible para la realización de su proceso de prácticum. Esto permitiría conocer otras posibilidades laborales. A su vez, manifiestan que la cantidad de horas asignadas al prácticum son insuficientes para el desarrollar en forma efectiva las funciones y tareas asignadas. Esto se condice con autores que plantean el desafío de ampliar y diversificar las posibilidades de experiencias prácticas en contextos no formales de los futuros profesores de educación física (Casillas, González & Serrate, 2015; López, Pérez, Manrique & Monjas, 2016).

Otras investigaciones también mencionan que la insuficiencia de horas asignadas a los prácticum impiden al estudiante generar mayores aprendizajes y que logre desarrollar todas sus funciones y tareas (Cabezas, Serrate & Casillas, 2017)

(f) diversificación de estrategias formativas

Otro aspecto, relevado como débil en el proceso de prácticum, son los insuficientes momentos de conocimiento, socialización, análisis y discusión respecto a todo lo vivenciado por los estudiantes en sus centros de práctica (Lluch, Fernández-Ferrer, Pons, & Cano, 2017). Según ellos, se debieran incorporar nuevas estrategias formativas que permitan ampliar las posibilidades de formativas y de socialización con sus compañeros respecto a sus desempeños (Rodríguez, et al, 2018). De esta forma, podrían tener una visión más clara todos los contextos educativos no formales.

Como plantean Carrasco, Pérez, Torres y Fasce (2016) estas estrategias deben posicionar al estudiante como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y al docente como el facilitador. De esta forma, el docente debe adoptar nuevas competencias que le permitan facilitar efectivamente los aprendizajes y asegurar el desarrollo de competencias profesionales (Castejón, et al, 2018).



(g) débil formación en TIC.

Por último, los estudiantes y encargados de centros de práctica reconocen la importancia del manejo de TIC para realizar de buena forma algunas funciones, y tareas involucradas en el proceso de prácticum (Castejón, et al, 2018). Pero a su vez, ambos actores, manifiestan las debilidades formativas que tienen los estudiantes en práctica para utilizar adecuadamente las herramientas tecnológicas, principalmente las relacionadas con ofimática (Amor, et al, 2018; Martínez, Hinojo & Rodríguez, 2017; Rodríguez, et al, 2018).

Esto coincide con investigaciones anteriores, donde se manifiestan las debilidades que presentan los profesores en el uso de este tipo de herramientas y las necesidades formativas que ello conlleva (Gutiérrez, et al, 2018; Padilla-Beltrán, Vega-Rojas & Rincón-Caballero, 2014)

CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la investigación, se puede señalar que los sujetos manifiestan aspectos positivos y negativos respecto al Prácticum de Educación física en contextos no formales. Los aspectos positivos con mayor valoración son: (a) fortalecimiento de las competencias actitudinales; (b) nuevos aprendizajes (c) aplicabilidad de la teoría; (d) autonomía; (e) adaptación al contexto (e) trabajo colaborativo; (f) desarrollo personal y profesional; (g) nuevos contextos y oportunidad laboral. Y los aspectos negativos del proceso de prácticum en contextos no formales son: (a) supervisión insuficiente; (b) falta de retroalimentación; (c) descoordinación entre centros de prácticas y universidad; (d) ampliar oferta de centros de práctica; (e) horas insuficientes; (f) diversificación de estrategias formativas y (g) débil formación en TIC.

A partir de los resultados, se hace fundamental considerar en la formación del profesorado de Educación Física, la incorporación de prácticum que se vinculen directamente al mundo real, incluyendo los contextos de educación no formal. Asimismo, queda en evidencia que el uso de estrategias activas-participativas en contexto real, permite al alumnado la adquisición y profundización de nuevas competencias, además de la integración, aplicación y conexión de las ya adquiridas previamente en el aula

fomentando con ello aprendizajes significativos y perdurables en el tiempo.

Sin embargo, parece necesario establecer e implementar un plan de supervisión sistemático que incorpore mecanismos de retroalimentación por parte de las universidades. Este plan debe realizarse en forma coordinada con los centros de práctica, definiendo claramente los objetivos, criterios de evaluación, funciones y tareas. Esto permitirá que los estudiantes puedan generar procesos reflexión y autorregulación frente a los diferentes desafíos que surjan en el desarrollo de su prácticum.

Los resultados de esta experiencia pueden resultar de utilidad para la mejora de los procesos vinculados al seguimiento y monitoreo curricular de las carreras formadoras de profesores. Además se hace relevante incluir en estos procesos a los diferentes actores del proceso educativo, ya que ellos cumplen un rol importante para valorar la pertinencia de los planes y programas de estudio que se imparten en una institución universitaria.

A partir de este estudio, es recomendable desarrollar nuevas experiencias e investigaciones en otros escenarios, que permitan conocer los alcances formativos que pueden tener las experiencias en contextos no formales, sobre la formación del profesorado de Educación Física. En virtud de lo anterior, se sugiere realizar estudios asociados a: (a) determinar el impacto que poseen las prácticas en contextos formales en los egresados de las carreras de pedagogía en educación física; (b) evaluar el impacto de las competencias genéricas en el desempeño profesional de los egresados de pedagogía en educación física; (c) diseñar, implementar y evaluar el impacto que tienen los planes de supervisión en la formación del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & de Dios, T. (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15(2), 129.
2. Aldana, G., Morales, F., Aldana, J., Sabogal, F., & Ospina, A. (2008). Seguimiento a



- egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y Praxis Investigativa*, 3(2), 61–65.
3. Amor, M. & Serrano, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 9-19.
 4. Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7-26.
 5. Barrera, M., & Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física Incidence of the process of professional practice in the dimensions of teacher training of students of pedagogy in. *Pensamiento Educativo. Revista de Inves Tigación Educativa Latinoamericana*, 54(2), 1–15.
 6. Briseño, F., Mejía, J., Cardoso, E., & García, J. (2014). Seguimiento de egresados: estudio diagnóstico en las preparatorias oficiales del Estado de México (generaciones 2005-2008 y 2008-2011). *Innovación Educativa*, 14(64), 145–156.
 7. Cabezas, M., Serrate, S., & Casillas, S. (2017). Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 685–704.
 8. Cabrera, N., & Mayordomo, R. (eds.) (2016). *El Feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: LMI.
 9. Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 1-22.
 10. Carrasco, C., Pérez, C., Torres, G., & Fasce, E. (2016) Relación entre prácticas pedagógicas y estrategias de aprendizaje en docentes de carreras de la salud. *Revista médica de Chile*, 144(9), 1199-1206.
 11. Casillas, S., González, M., & Serrate, S. (2015). Percepción de los estudiantes del Grado en Pedagogía y Educación Social sobre la organización, la utilidad y formación del Practicum. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 171-190.
 12. Castejón, F., Santos-Pastor, M., & Cañadas, L. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126.
 13. Cedeño, G., Sánchez, F., & Alonso, L. (2018). La formación de la competencia de emprendimiento en los estudiantes de la carrera de economía. *Didáctica y Educación*, 4, 69-84.
 14. Cornejo, J. (2014) Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender “a enseñar”. *Estudios Pedagógicos*. 40 (1), 239-256.
 15. Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
 16. Delicado, M., Trujillo, J., & García, L. (2018). Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Retos*, 34, 194-199.
 17. Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, F. (2011). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
 18. Fernández, M. (2018) Hacia el aprendizaje colaborativo en el propio ejercicio profesional. *Cuadernos de pedagogía*. 489, 41-45.
 19. Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid: España
 20. Gangas, F., González, A. & Smith. C. (2015). Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos. En Leyva, O., Ganga, F., Tejada & J. Hernández, A. *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. 38-57. México: Tirant Humanidades.
 21. González–Sanmamed, M., & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la



- profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
22. Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239.
 23. Hernández, M., Quezada, A., & Venegas, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y educadores*, 19(3), 357-369.
 24. Jimeno, J. (2008). *Educar por competencias : ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata.
 25. Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
 26. Latorre, M., & Blanco, F. (2011) El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35 – 54.
 27. López, V., Pérez, D., Manrique, J., & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 182-187.
 28. López, M. (2003). La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En Gutiérrez, J. y otros (Eds.). *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación*. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 51-60.
 29. López, F. (2018). Retos de la educación superior en un contexto de incertidumbre y crisis global. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(2), 551-566.
 30. López, M., & Fernández, A. (2010) Reflexiones y Demandas de egresados de la Universidad de Granada sobre la Formación Práctica: Aportes para la mejora del espacio europeo de educación superior. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (31), 21-28.
 31. López, C., Benedito, V., & León, M. (2016). El Enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. La perspectiva de un grupo de profesionales expertos en pedagogía. *Formación universitaria*, 9(4), 11-22.
 32. Martínez, L., Hinojo, F., & Rodríguez, A. (2017) fortalezas, debilidades y concepciones que tienen los profesores al momento de implementar las tic en sus procesos de enseñanza. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 17(2), 1-20.
 33. Meléndez, A. Z., Leiton, R., & Rodríguez, J. A. N. (2014). Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias: Una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria de Mendoza Argentina y San José de Costa Rica. *Revista Eureka*, 11(2), 145–159.
 34. Mineduc (12-09-2009). *Ley General de Educación. [20370]*. Publicado en el biblioteca del congreso nacional de Chile.
 35. Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9(9), 19–37.
 36. Mora, A. (2018). Impacto de los procesos de acreditación en la Universidad. *Calidad en la Educación*, (24), 185-196.
 37. Padilla-Beltrán, J., Vega-rojas, P., & Rincón-Caballero, D. (2014) Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10(1), 272-295.
 38. Passarini, J., Sosa, A., & Iñigo, E. (2015). Los estudios de seguimiento de graduados en el marco del aprendizaje durante toda la vida. Una visión desde el contexto Latinoamericano. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (45), 1-17.
 39. Pérez, M., Valenzuela, M., Díaz, A., González, J., & Núñez, J. (2011). Disposición y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año. *Universitas psychologica*, 10(2), 441-449.
 40. Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. (J. Saéz, Ed.). Santiago: Ediciones Noreste.



41. Ramírez-García, A., González-Fernández, N. & Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 259-277.
42. Rocosa, B., Sangrá, A. & Cabrera, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 31-51.
43. Rodríguez, I., Del Valle, S., & De la Vega, R. (2017). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 34, 393-388.
44. Rodríguez, J., Molina, M., & Pérez, E. (2018). Análisis de la relación entre Educación Secundaria y Universidad desde la opinión del alumnado de Segundo de Bachillerato sobre su formación en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 509-526.
45. Romero-Jeldres, M., & Maturana-Castillo, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 653- 667.
46. Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
47. Runte-Geidel, A., & Lorente, R. (2014) Evaluación del practicum de pedagogía: Cambios hacia el espacio europeo de educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 341-360.
48. Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje ¿Qué tipo de pedagogías se necesita para el siglo XXI?*. Paris: Ediciones Unesco.
49. Serrate, S., Casillas, S., & González, M. (2015). Percepción de los estudiantes del grado de pedagogía y educación social sobre la organización, la utilidad y formación del practicum. *Enseñanza & Teaching*, 33(2), 171-190.
50. Steinar, K. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
51. Tejada, J., & Ruiz, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado*. 17(3), 91-110.
52. Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, (16), 14-28.
53. UCT. (2009). *Modelo Educativo UC Temuco. Principios y lineamientos*. Temuco: Ediciones UCT.
54. Universidad de Deusto (2003). *Informe Final Proyecto Piloto-Fase Realizado por más de 100 Universidades, coordinado por la Universidad de Deusto (España) y la Universidad de Groningen (Países Bajos) y apoyado por la Comisión Europea*. Bilbao.
55. Valle, J., & Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 33-40.
56. Vallejos, O. (2011). Adaptación laboral: Factor clave para el rendimiento y la satisfacción en el trabajo. *Cultura, educación y sociedad*, 2(1), 171-176.
57. Vásquez, J., Hernández, J., Vásquez, J., Juárez, L. & Guzmán, C. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.
58. Vilà, R., Aneas, A., & Rajadell, N. (2014) La Evaluación de Competencias del Alumnado en las Prácticas Externas. La Perspectiva de Todos los Agentes Implicados en las Prácticas Externas del Grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 226-232.
59. Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educacion*, 354, 21-43.

